

### Welches Wissen produziert die Politikdidakik als Wissenschaft?

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2011). Welches Wissen produziert die Politikdidakik als Wissenschaft? In J. Detjen, D. Richter, & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft, Didaktik und Unterricht* (S. 77-90). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68574-1>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

## Welches Wissen produziert die Politikdidaktik als Wissenschaft?

### 1. Anlass der Untersuchung

Jede Wissenschaft versucht, Wissen im Sinne wahrer Aussagen zu formulieren. Die Plausibilität wahrer Aussagen kann aber angezweifelt werden, da sowohl die Sprache als auch die Wahrheit zugleich soziale Phänomene sind. Deshalb wird erwartet, dass die Individuen einer Wissenschaftlergruppe einer Aussage zustimmen oder sie ablehnen. Für eine Aussage sind gute Gründe zur Bestätigung erforderlich. Von der Richtigkeit wissenschaftlichen Wissens braucht man nicht durch Überredung oder Propaganda überzeugt werden. Die Überprüfung wissenschaftlicher Aussagen übersteigt die Möglichkeiten einer Person, sodass ein Vergleich mit Daten aus anderen Quellen erforderlich ist. Die Überprüfung gehört zum Bereich der Forschung, in der die Ergebnisse konkurrierender Ansätze diskutiert und auf der Basis neuer Ergebnisse überdacht werden. Die Ergebnisse sind öffentlich.

Für wissenschaftliche Aussagen gilt folgende Aussage: „Die Plausibilität der Beschreibung oder Erklärung eines erziehungsrelevanten Sachverhalts, die ein Wissenschaftler aufgrund seiner allgemeinen Lebenserfahrung bzw. durch ‚gründliches Nachdenken‘ über das betreffende Problem erzielt, reicht keinesfalls aus, um Aussagen als wissenschaftliche Sätze zu bezeichnen“ (Krapp, Prenzel & Weidenmann, 2006, S. 28). Auch die Politikdidaktik muss sich dieser Forderung stellen. Erforderlich sind prinzipiell nachprüfbar Informationen aus systematisch geplanten und ausgewerteten Untersuchungen, um zu einer ‚wissenschaftlichen‘ Aussage zu kommen (Ebenda).

Der Frage, ob und wie die Politikdidaktik diese Anforderungen an wissenschaftliche Aussagen und wissenschaftliches Wissen erfüllt, ist bisher nicht nachgegangen worden. So wenig sich in der Politikdidaktik eine herrschende Meinung, wie etwa in der Jurisprudenz, herauskristallisieren lässt, so wenig ist bisher diskutiert worden, welches Wissen die unterschiedlichen Personen mit ihren Ansätzen bisher produziert haben. Die Politikdidaktik produziert als Wissenschaft im Idealfall aufeinander bezogene Aussagen über

den Politikunterricht, macht Angaben über seine Voraussetzungen und Randbedingungen und schafft die Möglichkeit, Hypothesen über Veränderungen zu generieren. Angesichts der Vielzahl an Ansätzen ist von unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen auszugehen, die trotz vergleichbarer Zwecksetzung bestehen.

Im Zentrum fachdidaktischer Überlegungen stehen Erziehungs- und Bildungsprozesse im Politikunterricht und ihre Bedingungen. Der Gegenstand der Politikdidaktik umfasst mithin Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von politischem Lehren und Lernen innerhalb der Institution Schule und im gesellschaftlichen Kontext. Hierzu sind Modelle zu entwickeln und Daten zu gewinnen. Die Theorie entwirft ein Bild des Politikunterrichts, das aus den Aussagen der Theorie und den methodisch abgesicherten Daten der Realität besteht. Wenn die Politikdidaktik empirisch arbeitet, hat die Anwendung der Theorie auf die Unterrichtswirklichkeit oft unmittelbare Konsequenzen. In einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik ist die jeweilige Theorie gleich für die Unterrichtsrealität gemacht. Dabei hat die Frage der Richtigkeit (Wahrheit) zugleich Bedeutung für die Brauchbarkeit einer Theorie.

Schaut man sich die Wissenschaftsgeschichte genauer an, dann bildete sich das Paradigma einer wissenschaftlichen Disziplin Politikdidaktik erst nach dem Zweiten Weltkrieg allmählich heraus. In den 1960-er Jahren wurden die ersten Professuren für die Didaktik der Politik besetzt. In der Folge legten die Professoren (Fischer, Hilligen, Sutor, Schmiederer) ihr Grundverständnis des Faches in Konzeptionen dar, die stark von den jeweiligen persönlichen Überzeugungen geprägt waren. In späteren Rekonstruktionen wurde immer wieder versucht, darin gemeinsame Selbstverständlichkeiten der Disziplin zu finden (Gagel, 1994; Sander, 2003; Detjen, 2007). Dabei kam man über die Zuordnung zwar gemeinsam benutzter, aber inhaltlich anders definierter Begriffe nicht hinaus. Eine Typologie von Denkansätzen oder die Einteilung in große Schulen der 1960-er und 1970-er Jahre kann nicht erfolgreich sein, da die „Altmeister“ bei ihren individuellen Deutungen ohne allzu große Rücksicht auf methodologische Ansätze im Sinne der genannten Anforderungen voringen. Darüber hinaus waren die Ansätze mit diversen theoretischen Versatzstücken aus anderen Wissenschaften belegt. Die Empirie war damals weitgehend ausgeklammert bzw. wurde der politischen Sozialisationsforschung überlassen oder zugewiesen.

Die Disparatheit der Denksysteme blieb in der Politikdidaktik lange Zeit bestehen. Die Möglichkeit einer Balance zwischen Theorie und Methode in der Anlegung von Forschungsdesigns kristallisierte sich erst im 21. Jahrhun-

dert deutlicher heraus. Einerseits gibt es heute weiterhin Theoretiker/-innen, bei denen die Operationalisierung der theoretischen Propositionen in den Hintergrund tritt (z.B. Sander, 2008; Hedtke 2002; Lange, 2009). Andere wiederum sehen die Methodenfrage dadurch gelöst, dass sie ihre individuellen Denkansätze mit transkribierten Einzelbelegen wie z.B. kurzen Ausschnitten aus unterschiedlichen Dokumenten oder sog. Mikroszenen des Unterrichts stützen (z.B. Petrik, 2007; Grammes, 1998; Besand, 2004).

Da Theorie ohne Methode steril bleibt und die Konstruktion einer fiktiven Empirie nicht trägt, hat sich auf der anderen Seite eine Reihe von Politikdidaktiker/-innen in der Gegenwart die Aufgabe gestellt, Theorie und Empirie systematisch zusammen zu denken. Wenn wissenschaftliche Theorie mehr als Konvention sein soll, ist es unabdingbar, sich um die Operationalisierung der Denkansätze zu bemühen. Dabei können durchaus normative Theorieansätze wiederbelebt werden. Angesichts der Tatsache, dass sich normative und empirisch-analytische Theorien heute in anderen Wissenschaften aufeinander zu bewegen, fließen auch in der Politikdidaktik langsam mehr normative Erwägungen in eine empirisch-systematische Forschung ein und umgekehrt. Je mehr empirische Plausibilität integriert wird, desto deutlicher wird das normative Konzept. Der Rückgriff auf immer neue Stützungstheorien, wie z.B. Freizeitgesellschaft, kann so überflüssig werden.

Das normativ-empirische Paradigma (z.B. Massing, Breit, Brunold, Goll, Richter, Detjen, Weißeno) möchte keine Gewaltenteilung zwischen Theorie und Methodenlehre. Die Vertreter/-innen dieses Paradigmas gehen von einem komplexen, empirisch angereicherten Politikbegriff aus, diskutieren unterschiedliche Normvorstellungen, beteiligen sich mit Vorschlägen für das unterrichtlich zu vermittelnde Fachwissen und initiieren systematische empirische Forschung. Ohne widerstreitende Normvorstellungen können weder die Auswahl der Unterrichtsgegenstände noch die Forschungsfragen begründet werden. Diskutiert und normativ begründet wurden hierzu, insbesondere auch von Peter Massing, z. B. die Urteilsbildung, die Bürgerleitbilder, die Entwicklung von Kategoriensystemen, der Methodenbegriff, der Politikzyklus.

Aktuell wird darüber hinaus in der Kompetenzdebatte deutlich, dass ein Fach „die domänenspezifischen Kompetenzen zu denen aus anderen Fächern (Domänen) konzeptionell abgrenzen und dies idealer Weise auch empirisch zeigen können“ muss (Köller, 2008, S. 165). Eine solche Abgrenzung erfordert zunächst normative Klärungen der Konzepte, die im Unterricht zu vermitteln sind. Dieser Frage nach dem im Unterricht zu vermittelnden Wissen haben sich aktuell in erster Linie die Vertreter/-innen des normativ-empirischen Paradigmas angenommen. „Es ist zu prüfen, ob es Konzepte

gibt, die zum Verstehen von Prozessen oder Ereignissen in der Domäne unabdingbar sind“ (Richter, 2008, S. 156). Inzwischen liegt hierzu ein normativ begründetes Modell vor, das auch empirische Befunde einbezieht (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010). Die ersten Studien zu Konzepten, die Ansprüchen systematischer empirischer Forschung genügen, liegen gleichfalls vor. Sie zeigen Beschreibungs-, Erklärungs- und gelegentlich Veränderungswissen auf. Zudem beziehen sie die theoretischen Kompetenzerwartungen im Stadium der Hypothesenbildung ein und suchen so nach Antworten auf theoretisch strittige Fragen. Dadurch sollen der Anschluss an die Entwicklung in anderen Fachdidaktiken gesucht und die eigene, innere Struktur an die Praxis rückgekoppelt werden.

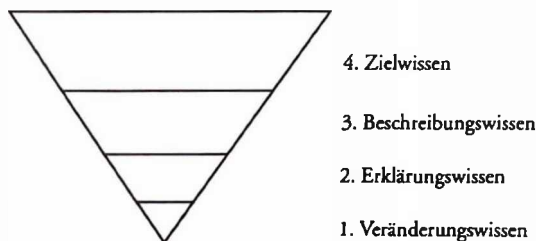
## 2. Fragestellung

Trotz widerstreitender Paradigmen ist es das gemeinsame zentrale Anliegen der Politikdidaktik als Wissenschaft, die Wirklichkeit des Politikunterrichts zu verstehen und zu verbessern. Allerdings fehlt bisher der Versuch, das von der Politikdidaktik hierzu produzierte Wissen strukturierend und nicht historisierend zu beschreiben. Aus den Bezügen zu wissenschaftlichen Aussagen und zur empirischen Forschung ergeben sich die zentralen Fragestellungen für diesen Beitrag:

- 1.) Welches Wissen liegt wozu vor?
- 2.) Wo sind im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken die Desiderata?
- 3.) Welches Wissen hält welchen der genannten Anforderungen an eine Wissenschaft stand?

Hierfür wird ein Modell herangezogen, das das Wissen nach Ziel-, Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen strukturiert (Prenzel, 2008, S. 73).

*Abb. 1: Verteilung der Wissensformen in der Politikdidaktik (nach Prenzel, 2008)*



Dieses Strukturmodell ist der theoretische Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen. Darüber hinaus wird das normativ-empirische Paradigma als Ausgangspunkt für die folgenden Bewertungen gewählt. Das Anliegen des Beitrags beschränkt sich darauf, einen allgemeinen Überblick über das bisher produzierte politikdidaktische Wissen zu geben. Hierzu wird versucht, einige Grundlinien des Wissens über die Ziele des Politikunterrichts (Zielwissen), die Voraussetzungen des Lehrens und Lernens (Beschreibungswissen), den zu erwartenden Kompetenzzuwachs (Erklärungswissen) und die Effekte von Maßnahmen bzw. Unterrichtsmethoden (Veränderungswissen) nachzuzeichnen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird dabei nicht erhoben.

Ziel des Beitrags ist es, die Erträge der vielschichtigen Diskurse und Ansätze unter der Fragestellung nach dem produzierten Wissen zu sichten. Dabei mag die Reformulierung des produzierten Wissens zunächst überraschen, gilt die Wissensproduktion doch als selbstverständliche Aufgabe einer Wissenschaft. Der Blick soll jedoch durch die Klassifizierung wichtiger Ergebnisse erweitert werden, um Desiderate aufzuspüren und zu verorten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu zukünftigen theoretischen und empirischen Forschungsaufgaben.

### 3. Zielwissen

Die meisten Veröffentlichungen sind zum Wissensbereich Zielwissen vorgelegt worden. Das Zielwissen hat über die Jahrzehnte gleichsam den Kern politikdidaktischer Argumentationen ausgemacht. Sie stehen alltagspolitischer und/oder philosophischer Reflexion näher als empirisch gestützten Analysen. Das Zielwissen wurde und wird meistens ohne empirische Daten formuliert. Die Inklusions- bzw. Aufnahmebereitschaft der Politikdidaktik gegenüber der Tagespolitik und Pädagogik bei der Diskussion über Ziele bewirkt, dass fortwährend neue personengebundene Vorschläge zu Zielsetzungen eingebracht werden können. Ohne Rekurs auf empirische Daten steigt die Inklusionsbereitschaft. Der „Strauß des Wünschbaren“ wird so ständig größer mit dem Effekt, dass das Fachprofil immer breiter wird und sich dadurch nicht mehr von anderen Wissenschaften abgrenzen und unterscheiden lässt. Marginalisierung seitens der Bildungspolitik und anderer Fächer ist die Folge. Das Unterrichtsfach Politik wird zugunsten des Faches Wirtschaft „verkleinert“, die Demokratiepädagogen wollen die Politikdidaktik „ablösen“, die politische Soziologie „übernimmt“ die empirische Forschungsleistung, die Kulturministerkonferenz erarbeitet angesichts fehlender Grundlagenforschung bisher keine Bildungsstandards für das Fach. Hier kann die Politikdidaktik von der Soziologie und Psychologie lernen. Beiden

Disziplinen gelang es im Laufe ihrer Geschichte, die Anforderungen an eine Wissenschaft zu erfüllen, indem sie die Forschungsfelder thematisch eingrenzten und dadurch professionell besetzten (Keiner, 2005).

Das Zielwissen markiert gleichsam die normative (Input-)Dimension der Politikdidaktik. Allerdings wird und wurde sie in der Geschichte der Politikdidaktik unterschiedlich gefasst, beschrieben und definiert. Peter Massing (2005) hat die Entwicklungen systematisierend nachgezeichnet. Sie dienen als Grundlage der folgenden Überlegungen und Einordnungen. In der Gründungsphase der Politikdidaktik sieht er ein historisches und verfassungstheoretisches Motiv der normativen Begründung. Das historische Motiv zielt auf die Sicherung der freiheitlichen demokratischen Ordnung, während das verfassungstheoretische die aktiven Anteile der Bürger/-innen in den Vordergrund rückt. Beiden Motiven gemein ist das überhöhte Ideal einer Demokratie (S. 22). Solche Argumentationen wurden bereits damals von Pädagogen aufgegriffen und vertreten. Sie werden heute von den Demokratiepädagogen fortgeführt.

Erst in den 1960-er Jahren wandte sich die sich nunmehr an den Universitäten etablierende Politikdidaktik der Politikwissenschaft zu. Die Ansätze der 1970-er Jahre, die ausschließlich personenbezogenen entstanden, argumentierten von einem linksliberalen, pluralistisch-integrativen oder radikal-demokratisch-sozialistischen Demokratieverständnis aus (S. 25). In den Demokratievorstellungen bewegten sich die Fachdidaktiker überwiegend in der Mitte und, bezogen auf das Individuum, bestand über das große Ziel „politische Mündigkeit“ weitgehend Konsens (S. 34).

Danach wurden die normativen Ansprüche über drei Jahrzehnte immer mehr zurückgenommen und man beschäftigte sich mit der Klärung von Praxisproblemen. Ständig wurden neue Orientierungen erfunden. Bürgerleitbilder wurden diskutiert, um zu einer realistischen Einschätzung des zukünftigen bürgerschaftlichen Handelns zu kommen. Hinter dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens wurde die normative Orientierung eines liberalen, pluralistisch-integrativen Demokratieverständnisses gleichsam versteckt. Die aktuellen konstruktivistischen Überlegungen einzelner Vertreter/-innen der Politikdidaktik weisen kaum normative Ansprüche auf. Sie kommen über gedankenexperimentelle Verfahren im Grunde nicht hinaus. Politik ist darin ein dialogischer Kommunikationsmodus und kein klar definierbarer Gegenstandsbereich. Zwar wird teilweise die Freiheit der Person als zentraler normativer Bezugspunkt in herausgestellt und in der Zieldiskussion überhöht, aber dies bleibt ohne konkreten Nutzen für die Inhaltsauswahl.

2004 spiegelte das GPJE-Modell für Bildungsstandards die damals vorherrschende normative Unbestimmtheit wider. Auch wenn die Leistung, es

innerhalb weniger Wochen konzipiert zu haben, nicht hoch genug anerkannt werden kann, muss doch festgestellt werden, dass es über die Ziele Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeit nicht hinauskommt. Das Modell ist gleichsam ein „politischer Kompromiss“ des konstruktivistischen und des normativ-empirischen Paradigmas. Es führte langjährige Diskussionen im Zielwissen auf der Begriffs-, nicht aber auf der Inhaltsebene zusammen. Das Modell hat einen starken Appellcharakter, weil es die theoretischen Prämissen nicht begründet. Es ist ein verbandspolitisches, kein wissenschaftliches Dokument. Die neuen Erfordernisse der allgemeinen Kompetenzdebatte konnten nicht produktiv integriert werden. Es entstand kein neues wissenschaftliches Paradigma, da die gegenläufigen wissenschaftlichen Auffassungen nicht überwunden wurden.

In der Folgezeit löste das GPJE-Modell Impulse zu weiterführenden Arbeiten aus. Ausgangspunkt des Ansatzes für die Kritik durch die Vertreter/-innen des normativ-empirischen Paradigmas waren die Leerstellen im domänenspezifischen Wissen (Abs, 2004; Weißeno, 2006; Detjen, 2008; Massing, 2008; Richter, 2008; Brunold, 2008; Goll, 2010). Aus den weiterführenden Forschungsarbeiten entstand 2010 eine normative Begründung der Kompetenzdimension ‚politisches Wissen‘ in einem Modell des Fachwissens (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010). Das Modell definiert so etwas wie die ‚Rahmung‘ eines inhaltlichen Grundwissens für die schulische politische Bildung und will dazu beitragen, das Fach von anderen abzugrenzen. Als Modell von fünf Wissenschaftler/-innen liefert es zugleich einen Benchmark für den Diskurs über die Stringenz von Paradigmen und Konstruktionen, da es theoretische und – so weit möglich – empirische Befunde in ihrer Kontroversität darstellt und bei der eigenen Begründung berücksichtigt. Es erfüllt die oben genannten Anforderungen an ein wissenschaftliches Modell. Seine Entwicklung macht deutlich, dass politikdidaktische Theorie und Empirie auf die Bereitstellung von Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen angewiesen sind.

#### 4. Beschreibungswissen

Unter Beschreibungswissen versteht man in der Lernpsychologie Wissen über psychologische Voraussetzungen im Sinne von erwartbaren Ausgangsbedingungen für pädagogische Einflussnahmen (Gruber, Prenzel & Schiefele, 2006, S. 130). Diese allgemeine Definition soll für diese Untersuchung eingegrenzt werden auf die domänenspezifischen Ausgangsbedingungen. Ergebnisse von Studien, die Korrelationen berichten, liefern Beschreibungs-



wissen zu Ausgangsbedingungen. Qualitative Studien zeigen gleichfalls Beschreibungswissen.

Die qualitative Fachunterrichtsforschung (z.B. Henkenborg & Kuhn, 1998; Richter, 2000; Schelle & Richter, 2006; Henkenborg, Krieger, Pinseker & Behrens, 2008) hat vereinzelt längere, meist aber kürzere Unterrichtstranskriptionen oder Interviewausschnitte beschrieben. Betrachtet man die in Handbüchern (z.B. Borz & Döring, 2006, S. 295ff) formulierten Ansprüche, wurden eher selten die qualitativen Datenerhebungsmethoden strikt angewandt, die jeweils genügende Anzahl an Dokumenten gesammelt, die Arbeitsschritte der Auswertung dokumentiert und die Gütekriterien berichtet. Denn Deskriptionen sind dann problematisch, wenn sie zufällige Einzelbeobachtungen herausgreifen und dieselben nur als Belege für bestimmte Theorieelemente heranziehen. Im Sinne der eingangs formulierten Anforderungen beruhen zahlreiche Interpretationen mehr auf Lebenserfahrung und kaum auf belastbaren empirischen Daten. Solche Belege haben dann eher anekdotische als empirische Evidenz. Gleichwohl geben die Darstellungen reichhaltiges, wenn auch unsystematisches Anschauungsmaterial zu erwartbaren Ausgangsbedingungen.

Die quantitative fachdidaktische Forschung hat in eigenen Studien bislang wenig zum Beschreibungswissen beigetragen. Im Sinne der genannten Anforderungen können nur Studien herangezogen werden, die eine statistische Auswertung vorgenommen haben, in der sie Zusammenhangsmaße angeben. Hierzu zählt die Studie von Rothe (1993), die 4814 Gymnasiast/-innen zu den Merkmalen einer Demokratie und Gesellschaft befragte. Danach korrelieren die Domänen Politik, Wirtschaft, Soziales und Recht kaum, und die Schüler/-innen wissen wenig. Mit Hilfe von Assoziationstests bei Schüler/-innen, Studierenden und Hochschullehrer/-innen werden für unterschiedliche Fachkonzepte Experten-Novizen-Effekte beschrieben (Weißeno, Eck & Götzmann, 2008). Es ist der Versuch, Schüler- und Professionswissensbestände in ihrer Unterschiedlichkeit zu zeigen, um empirisch gestützte Hinweise zur Konstruktion von Begriffsfeldern einzelner Fachkonzepte zu geben. Die sogenannte Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger u.a., 2002) hat neben soziologischen Fragestellungen insbesondere die hier interessierenden Einstellungen zum Politikunterricht und zur politischen Meinung erhoben. In der Auswertung der Daten zu diesen beiden Themen werden viele Ergebnisse nur mit einer prozentualen Verteilung einzelner Fragen dargestellt. Werte der Reliabilitätsprüfung der gebildeten Skalen oder statistische Kennwerte der vorgenommenen Faktorenanalysen werden nicht berichtet. Trotz methodisch unzureichender Qualität der Daten zum Unterricht werden Schlussfolgerungen über seine Wirksamkeit gezogen, ohne dass

sie unter Konstanthaltung von anderen Effekten methodisch abgesichert sind. Da sie nicht auf belastbaren Ergebnissen beruhen, bleiben die Aussagen dieser Studie eingeschränkt.

Nicht unerwähnt soll in diesem Zusammenhang bleiben, dass die politische Sozialisationsforschung und die politische Jugendforschung eine Vielzahl von Erkenntnissen zum Jugendalter liefern. Allerdings sagen sie aufgrund des eigenen Erkenntnisinteresses wenig zu den Lehr-Lern-Situationen des schulischen Unterrichts. Zu den psychologischen Voraussetzungen im Fachunterricht geben sie meistens gleichfalls keine Auskünfte. Des Weiteren gibt es kein quantitativ erhobenes Beschreibungswissen zu Schulbüchern, zu den Unterrichtsmodulen, zur Aufgabenqualität, zur Lehrtätigkeit, zu den Lernumgebungen usw. Bereits auf dem Feld des Beschreibungswissens gibt es großen Forschungsbedarf, weil die Politikdidaktik die empirische Forschung vernachlässigt hat. Es sind mehr Anstrengungen erforderlich, um die genannten Anforderungen beim Beschreibungswissen zu erfüllen.

## 5. Erklärungs- und Veränderungswissen

Erklärungswissen bezieht sich auf die Bedingungsfaktoren, die die Entwicklung der Schüler/-innen beeinflussen. Hierzu zählen Analysen zu den Bandbreiten des Wissensstandes genauso wie Kenntnisse über den Einfluss motivationaler Orientierungen. Veränderungswissen macht Aussagen über zu erwartende Entwicklungen bei bestimmten Ausgangsvoraussetzungen (Gruber, Prenzel & Schiefele, 2006, S. 130). Hierzu zählen Vorhersagen über Entwicklungsverläufe, die z.B. bei einem Methodeneinsatz eintreten können.

Auch zum Erklärungswissen gibt es wenige Studien. Diese versuchen, systematisch, theoriegeleitet und kontrolliert zu arbeiten, um die genannten Anforderungen zu erfüllen. Es gibt noch weniger Längsschnittstudien mit quasi-experimentellem Design. Studien zur politischen Kompetenz stellen Erklärungswissen über Schüler/-innen bereit. Diese Studien weisen Zusammenhänge zwischen Wissen und Prädiktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Sprachfertigkeit, Selbstkonzept, Fachinteresse, subjektives Wissen, Einstellungen usw. aus (Manzel, 2007; Goll, Richter, Weißenö & Eck, 2010; Eck & Weißenö, 2009; Oberle, 2011; Wilhelm, Hülür, Köller & Radalewski, 2010). Wissensstand und/oder Einstellungen wurden in der *Civic-Education*-Studie (Oesterreich, 2002; Watermann, 2003; Schmid, 2003) erhoben. Zu Politikbildern (Oberle, Eck & Weißenö, 2008) und zum subjektiven Wissen (Oberle, 2011) gibt es gleichfalls erste empirische Hinweise. Meierhenrich (2003) zeigt geringe Zusammenhänge zwischen politischem Wissen und Handlungsbereitschaft.

Eine Studie von Götzmann (2008) versucht, Veränderungswissen zu zeigen. Die Autorin untersucht in einem unechten Längsschnitt den Wissenszuwachs von der 1. zur 4. Klasse und zeigt dabei signifikante Unterschiede. Richter (2009) hat in einem Pre-Posttest-Design den Wissenszuwachs von Schüler/-innen der dritten Klasse erhoben. Die TEESAEC-Studie (Eck & Weißeno, 2009) und die Studie von Manzel (2007), die beide ein Treatment zum Selbstlernen kontrolliert einsetzen, geben weitere erste Hinweise. Sie alle versuchen der Frage nachzugehen „Was kann man tun?“, indem sie den Effekt eines Treatments auf den Wissenszuwachs oder die Einstellungsänderung messen. Erstaunlich ist, dass es für den Bereich Veränderungswissen so wenige Studien gibt, obwohl es doch mit Blick auf die Unterrichtswirklichkeit einen Kern fachdidaktischen Wissens darstellt. Veränderungswissen ist notwendig, um die Ebene gut gemeinter Ratschläge zu verlassen. Das weite Feld der Begleitforschung ist aber weitgehend unbearbeitet. Insofern kann die Politikdidaktik bisher wenig Gesichertes zur weiteren Lernentwicklung und zum Schulerfolg sagen. Es wäre wichtig zu wissen, wie bei den Schüler/-innen das Fachinteresse geweckt oder die Motivation gesteigert werden kann, welche Unterrichtsmethoden förderlich sind, wo die Förderung ansetzen kann usw.

## 6. Ausblick

Die knappe Darstellung hat versucht, einen Überblick über die Entwicklung des politikdidaktisch produzierten Wissens zu geben. Deutlich wird das Übergewicht an Zielwissen, das aber meistens ohne eigene empirische Forschung formuliert wird. Das Defizit an empirisch belastbaren Ergebnissen zum Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen ist augenfällig. Um den Unterricht professionell wahrnehmen zu können, benötigen die Lehrer/-innen Wissen, das beschreibt, erklärt und prognostiziert. Zieldiskussionen sind hierfür gleichsam die Metaebene, die aber selbst kaum direkt handlungsrelevant wirkt. Zu den Kernaufgaben des Lehrens und Lernens gibt es von daher nach wie vor wenig Wissen. Ein solider Fundus an wissenschaftlichen Erkenntnissen muss noch erarbeitet, die Forschungslinien ausgeweitet werden. Der Prozess hat begonnen und wirkt der gleichfalls zu beobachtenden Tendenz zu disziplinärer Schließung als Entlastungsstrategie entgegen.

Die vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten erkennbare Hinwendung zu einem normativ-empirischen Paradigma hat eine systematische empirische Forschung entstehen lassen. So sind neue Theorien zur Kompetenzentwicklung und neue Untersuchungskonzepte entstanden bzw. im Entstehen

begriffen. Immer mehr wird der Anschluss an die Entwicklung in anderen Fachdidaktiken und an die Erforschung der Unterrichtspraxis gesucht, die lange Zeit aus dem Blick geraten waren. Die seit den 1990er Jahren zu beobachtende empirische Wende hat zwar noch nicht viel gesichertes Wissen produziert, aber es ist ein Weg eingeschlagen, der auch die Akzeptanz der Disziplin in der Praxis, der Bildungsverwaltung und ihre Anschlussfähigkeit an andere universitäre Fächer verbessert.

## Literatur

- Abs, H.-J. (2004). Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. *Politische Bildung*, 37, Heft 3, 82-94.
- Besand, A. (2004). *Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien*. Schwalbach: Wochenschau.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Brunold, A. (2008). Fachkonzept Globalisierung und globales Lernen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 231-244). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Breit, G. (2000). Grundwerte im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (S. 218-248). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg.
- Detjen, J. (2008). Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 199-212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Eck, V. & Weißeno, G. (2009). Political knowledge of 14- to 15-year-old students - Results of the TEESAEC intervention study in Germany. In Dies. (Hrsg.), *Teaching European Citizens. A quasi-experimental study in six countries* (S. 19-30). Münster/New York: Waxmann.
- Gagel, W. (1994). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989*. Opladen: Leske und Budrich.
- Götzmann, A. (2008). Politische Konzepte von Grundschüler/-innen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 293-308). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). Opladen: Barbara Budrich.
- Goll, T. (2010). Rezension zu Weißeno Detjen, Juchler, Massing, Peter & Richter: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. *Politische Bildung*, 4, 134-139.

- GPJE (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik*, Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2006). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 99-135). Weinheim: BeltzPVU.
- Hedtke, R. (2002). *Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Henkenborg, P. & Kuhn, H.-W. (Hrsg.) (1998). *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Henkenborg, P., Krieger, A., Pinsler, J. & Behrens, R. (2008). *Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Keiner, E. (2005). Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 4, 13-23.
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 2, 163-173.
- Krapp, A., Prenzel, P. & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 1-31). Weinheim: BeltzPVU.
- Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters-König, C., Pfaff, N., Schmidt, R., Krappidel, A. & Tillmann, F. (2002). *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lange, D. (2009). *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*. 2. Aufl., Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster/New York: Waxmann.
- Massing, P. & Weißeno, G. (1995) (Hrsg.). *Politik als Kern der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, P. (2005). Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung* (S. 19-42). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Massing, P. (2008). Basiskonzepte für die politische Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 184-198). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Meierhenrich, V. (2003). *Wie können Schüler politisch urteilen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Oberle, M., Eck, V. & Weißeno, G. (2008). Metaphern der Politik. Eine Studie zu Politikbildern bei Schülerinnen und Schülern. *Politische Bildung*, 4, 126-136.
- Oberle, M. (2011). *Politisches Wissen über die Europäische Union bei Schülerinnen und Schülern*.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.

- Petrik, A. (2007). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, M. (2008). Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In H. Merrens, *Bildungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 69-79). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Richter, D. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. München: Juventa.
- Richter, D. & Schelle, C. (Hrsg.) (2006). *Politikunterricht evaluieren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Richter, D. (2008). Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 152–168). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Richter, D. (2009). Teach and diagnose political knowledge. Primary school students working with concept maps. *Citizenship Teaching and Learning*, 5, No. 1, 60-71.
- Sander, W. (2003). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung*. Marburg: Schüren.
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schmid, C. (2003). Fördert Schulunterricht an Gymnasien das politische Interesse von Jugendlichen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, H. 4, 371-384.
- Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, H. 4, 356-370.
- Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomik – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In ders. (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 120–141). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weißeno, G. (2008). Politikkompetenz – neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Schule zu leisten hat* (S. 11–20). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weißeno, G., Eck, V. & Götzmann, A. (2008). Sozialpolitik als Fachkonzept einer Civic Literacy – Ergebnisse eines Assoziationstests. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 260-278). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wilhelm, O., Hülür, G., Köller, O. & Radalewski, M. (2010). Empirische Grundlagen zum Einbürgerungstest. In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute – Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 49-64). Opladen: Barbara Budrich.